

Entre compétence et qualification, logiques et discours d'acteurs

Between competences and qualifications, rationales of action and discourses

Judith BARNA

Université d'Artois

Laboratoire « Recherches en Education, Compétences, Interactions, Formations, Ethique,

Savoirs » (RECIFES)

Résumé

L'objectif de l'article est d'examiner les dynamiques qui modifient les pratiques professionnelles de l'enseignant en lien avec la transformation organisationnelle des institutions de l'enseignement supérieur caractérisées par la généralisation des outils technologiques. L'article passe d'abord en revue un certain nombre de facteurs favorables à la redéfinition de la professionnalité enseignante puis montre que deux logiques s'affrontent : une logique de compétence et une logique de qualification. L'article s'interroge sur la question de savoir si les universités, considérées en tant qu'« organisations pédagogiques », encouragent le développement de nouvelles compétences et l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques. Il évoque enfin la notion de la singularisation en tant que nouveau trait de l'identité professionnelle.

Abstract

The aim of this paper is to examine the dynamics affecting teachers' professional activities in connection with the organizational transformations of higher education characterized by the extensive implementation of technological tools. The article starts by reviewing a number of favourable factors in the redefinition of the profession and states that two conflicting

rationales of action emerge: that of competences and that of qualifications. The paper examines the question of whether universities, regarded as 'educational organizations' enhance the development of new skills and the integration of ICT in teaching practices. It finally discusses the notion of singularisation as a new feature of professional identity.

Mots clefs :

enseignement supérieur, enseignant-chercheur, profession, TIC, organisation, compétence, qualification, logique d'action

Key words :

higher education, university lecturers, profession, ICT, organisation, competence, qualification, rationale of action

Le constat n'est pas nouveau : les dispositifs de formation se trouvent en pleine mutation par la conjugaison de plusieurs facteurs d'ordre pédagogique, organisationnel, politique et socio-économique, depuis le Plan Informatique pour Tous¹ (Moeglin, 2010). Aujourd'hui des plates-formes, des Espaces Numériques de Travail (ENT), des learning centers, des outils de Web2.0 et des réseaux sociaux se développent sur une vaste échelle dans des universités où les étudiants, mais aussi les enseignants, disposent d'une impressionnante panoplie d'outils de haute technologie : personnels mobiles, tels que I-pod, I-phone, MP3, appareil photo numérique, netbooks, etc. (Conole, Alevizou, 2010). On sait aussi que l'introduction de technologies dans les pratiques éducatives n'induit pas automatiquement une rénovation des modèles pédagogiques ni l'acquisition des nouvelles connaissances et compétences technologiques indispensables pour évoluer dans des environnements d'apprentissage inédits

¹ Le Plan Informatique pour Tous a été introduit par Laurent Fabius en 1985. Il constituait un programme national de grande envergure visant l'initiation de tous les élèves et tous les étudiants à l'informatique dans l'ensemble des établissements scolaires de l'école primaire à l'université.

(Chaptal, 2009). Parfois, comme le constatent Marie-José Gremmo et Luc Massou au début de cet ouvrage, la technologisation peut même devenir un véritable obstacle à l'essor des innovations pédagogiques quand elle est vécue par les enseignants comme un dessaisissement de leurs prérogatives professionnelles. Toutefois, la technicisation de la sphère éducative n'a pas pour unique résultat l'omniprésence des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) mais également « la croissance quantitative et qualitative de la compétence et de la connaissance techniques [...qui] peut mener à de nouvelles formes de coordination technique de l'action sociale» (Mahony, Marsh, 1995 : 13).

C'est dans cette perspective du développement des compétences nouvelles, non exclusivement techniques, liées aux technologies que le présent article envisage les liens entre les pratiques d'enseignement, les dispositifs technologiques et les institutions d'enseignement supérieur considérées comme des organisations comportant des systèmes de règles formelles et une rationalité spécifique. En d'autres termes, notre objectif est d'examiner les dynamiques qui modifient les pratiques professionnelles de l'enseignant en lien avec la transformation organisationnelle d'institutions de l'enseignement supérieur caractérisées par la généralisation des outils technologiques. Si l'on envisageait uniquement la banalisation des outils technologiques dans l'enseignement supérieur, on pourrait affirmer que nous sommes passés du stade de la potentialité à celui de la généralisation des nouvelles pratiques. Pourtant, au croisement des multiples logiques institutionnelles et individuelles, des contraintes pesant sur les enseignants-chercheurs les rendent réticents à s'engager dans l'innovation des pratiques enseignantes. Selon mon hypothèse, un des facteurs à prendre en compte est le conflit entre logique de compétence et logique de qualification. Dans la construction de l'identité professionnelle, il peut être identifié comme une des entraves s'opposant à la définition d'une nouvelle professionnalité liée à l'intégration des TICE.

Dans un premier temps, nous allons examiner un certain nombre de facteurs jouant en faveur de la redéfinition de la professionnalité enseignante. Dans un second temps, nous examinerons quelques usages du mot « profession » et de ses dérivés, afin de dégager des outils d'analyse du rapport équivoque entre « logique de compétence » et « logique de qualification ». Enfin, nous terminerons par une analyse des conséquences de la montée en puissance d'un nouveau trait de l'identité professionnelle, la singularisation. Pour le présent article, outre les données de seconde main ayant trait à notre objet de recherche provenant des statistiques du Ministère de l'éducation nationale et des rapports de l'Agence nationale des usages des TICE, nous nous appuierons sur les données empiriques issues de l'analyse de la mise en place d'une infrastructure technologique pour les enseignants et les étudiants de l'IUFM, école interne de l'université d'Artois (Barna, 2009).

Les facteurs en faveur de la redéfinition de la professionnalité enseignante

Dans l'étude des mécanismes de transformation du métier d'enseignant du supérieur, le jeu des facteurs « exogènes » et « endogènes » est très éclairant pour comprendre l'engagement des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'élaboration de nouvelles pratiques et d'une nouvelle professionnalité. J'appelle facteurs endogènes des facteurs liés aux logiques d'acteurs au sein des établissements de l'enseignement supérieur et exogènes les facteurs provenant de l'extérieur de la même organisation. Parmi des facteurs internes, on peut citer la nécessité d'adaptation aux nouvelles populations étudiantes que Prensky (2001) nomme *digital native* (natifs numériques). Par opposition, le même auteur qualifie les enseignants universitaires de *digital immigrants* (immigrants numériques). Cette différenciation présuppose qu'il existe un écart insurmontable entre les compétences technologiques des étudiants nés à l'ère numérique et la compétence réduite et incomplète des enseignants nés

antérieurement. Même si l'on ne saurait accepter une telle vision manichéenne et simpliste², on peut partager le constat que, dans l'ère numérique, les compétences technologiques sont devenues une nécessité pour les deux protagonistes d'une situation d'apprentissage classique : étudiants et enseignants. D'autant plus que l'absence d'outils technologiques peut « ringardiser » les outils et les méthodes de l'enseignant équipé seulement d'une craie et de son tableau noir.

Néanmoins, l'absence/présence des outils technologiques de pointe dans les salles de cours ne dépend pas en premier lieu de la compétence technologique des enseignants et enseignants-chercheurs mais des moyens et de la capacité des universités à équiper la majorité des salles avec ces outils. Nous pensons que la question du manque de moyens ne peut pas être évacuée en tant que facteur influençant l'usage des TICE même dans les pays développés comme la France, contrairement à l'argument avancé par Marie-José Gremmo et Luc Massou dans leur article introductif de l'ouvrage. Nous ne disposons pas de chiffres sur les équipements des universités en France globalement³, mais nous avons effectué quelques recherches locales. À titre d'exemple, l'université Lille 3 dispose de 820 ordinateurs dans une trentaine de salles pour 18 500 étudiants⁴. Si l'on accepte le ratio de moins de 10 étudiants/ ordinateur comme un indicateur recevable d'un usage correct des TICE, nous sommes loin du compte avec un ratio de 22 étudiants par ordinateur. Or la possibilité d'accéder à des salles correctement équipées se pose comme préalable à toute considération pédagogique. La généralisation des services numériques d'enseignement dans les universités françaises, à la suite des projets « Universités numériques en région » du Ministère de l'Education de 2003 a, certes, porté ses fruits : un important effort a été déployé pour la mise en place d'une infrastructure visant à

² Il faudrait notamment analyser l'usage que les étudiants font des outils TIC. L'utilisation quotidienne des outils de communication de base ne rend pas les étudiants compétents avec les mêmes outils dans des situations professionnelles.

³ Il me semble qu'il n'existe pas de rapport national disponible sur la question.

⁴ L'université de Lille 3 est une université de taille moyenne dans le domaine des SHS. Ces chiffres se trouvent sur l'ENT de l'université.

garantir ses services, en particulier par le biais des ENT. Cependant on peut constater un écart manifeste entre service numérique et équipement en ordinateurs, ce qui peut constituer un obstacle supplémentaire pour l'utilisation massive des TICE : l'utilisation synchrone des outils n'étant pas ou peu possible, l'utilisation asynchrone peut être vécue comme une coercition et une incitation à œuvrer hors lieu et hors temps de travail.

Un autre facteur endogène est la recherche permanente menée par les enseignants pour adopter des méthodes de plus en plus efficaces, et cela pour deux raisons. La première est liée à une attitude professionnelle de constante amélioration de sa pratique. « Pour la plupart des enseignants-chercheurs, l'*ethos* du métier repose sur le souci du travail bien fait » constate Faure, S. Soulié, Ch, Millet, M. (2005 : 43). Le sentiment de culpabilité, constaté par Marie-José Barbot et Luc Massou dans ce même chapitre, d'un enseignant-chercheur n'utilisant pas les TICE trouve sa source ici. La seconde est en relation avec la performance générale du système éducatif. En effet, les résultats des études comparatives européennes concernant la performance des élèves classent la France à une position très moyenne, voire mauvaise, en ce qui concerne l'apprentissage des langues vivantes étrangères⁵. L'analyse de ces résultats excède le cadre de notre article et nous n'en retenons ici que leur effet incitatif y compris sur les enseignants-chercheurs qui sont incités à utiliser les outils TICE dans la lutte contre l'échec des étudiants.

Effets de la technologisation

Ces observations nous conduisent aux facteurs exogènes, parmi lesquels nous nous intéressons ici en particulier aux effets de la technologisation et de « l'impératif » de modernisation de l'enseignement supérieur que formulent les textes publiés par des

⁵ Selon l'enquête PISA 2009, la France est un pays à peine dans la moyenne des nations de l'OCDE. Selon la note d'évaluation 04-01 du Ministère de l'Éducation Nationale portant sur des compétences des élèves de 15-16 ans en anglais par le Réseau Européen en 1996 puis en 2002, les performances des élèves français sont, d'une part, inférieures à celles des élèves des six autres pays participants, et leurs résultats sont moins bons en 2002 qu'en 1996.

institutions politiques. Nous considérons la technologisation comme un élément central du processus de modernisation qui a produit, dans le système éducatif, une abondance d'outils et de supports : ordinateurs, TBI, vidéoprojecteurs, plates-formes, ENT, learning centers, centres de ressources, mais aussi, dans la sphère privée en même temps et en parallèle, une prolifération d'outils technologiques de pointe tels que smart phones, ordinateurs portables, lecteurs MP3, etc. Ce processus s'est accompagné d'une surabondance d'informations accessibles 24/24h introduisant une confusion entre connaissance et information. Or les concepts de connaissance et d'information ne sont pas échangeables et la construction des connaissances n'est pas identique à la mise à disposition de l'information. « Les systèmes multimédias, pourtant interactifs, ne sont pas « par nature » des systèmes d'apprentissage : [...] il n'est pas évident que brouter dans un domaine inconnu apparaisse comme une stratégie principale d'apprentissage » remarquait G. Jacquinot (1996 : 14). Manuel Castels (1998 : 420), quant à lui, a évoqué le danger de la construction d'un modèle cognitif commun homogénéisant : « La communication de messages de toutes sortes par un même système, même si (ou plutôt précisément parce que) celui-ci est interactif et sélectif, entraîne une intégration de tous les messages dans un modèle cognitif commun. [...] On ne peut plus dire que le média est le message : les messages sont les messages. Et dans la mesure où ils conservent leur spécificité en tant que messages tout en se mélangeant les uns avec les autres dans le processus de communication symbolique, ils brouillent leurs codes en produisant un chatoyant contexte sémantique composé d'un mélange aléatoire de significations diverses ». Il devient d'autant plus important de défaire l'amalgame entre production des connaissances et mise à disposition de l'information devant que des changements importants s'opèrent concernant les connaissances scientifiques. Selon Joël de Rosnay (2009) le « foisonnement des disciplines et le cloisonnement des secteurs rendent presque impossible la tâche essentielle de l'éducation qui est de transférer et de rendre

accessibles les connaissances. » L'enseignant-chercheur a un rôle crucial, selon l'auteur, dans cette transition d'une démarche encyclopédique d'accumulation des connaissances vers une approche systémique de recombinaison des savoirs pour laquelle les nouveaux outils de communication sont devenus indispensables.

L'environnement pédagogique universitaire est fortement modelé non seulement par un processus de technicisation, mais également par l'informatisation et par l'informationnalisation (Miège, 2004). Dans une telle situation, l'enseignant doit faire face à une surabondance de tâches nouvelles et de rôles nouveaux parfois réalisés par lui-même, parfois confiés à d'autres acteurs, sollicitant les nouvelles compétences très diversifiées liées aux modifications importantes des infrastructures des environnements pédagogiques. Fred Dervin (2009 : 161) remplace d'ailleurs le terme « rôle » par celui de « positionnement », notion qui exprime mieux, selon l'auteur, le soi multiple que l'enseignant doit investir tour à tour parmi un ensemble d'identités temporaires en fonction des contextes changeants. Il en résulte, pour l'enseignant qui doit agir dans des situations singulières caractérisées par la multitude de pratiques très diversifiées mais non stabilisées, par l'éclatement de l'espace « lieu-temps » et par l'effacement des frontières entre espace privé et espace professionnel, une remise en question et une recherche permanente du positionnement adéquat. Face à la complexité croissante des tâches des enseignants, leur « professionnalisation » est largement affirmée dans les discours officiels comme une absolue nécessité.

Impératif de modernisation

Nous parvenons ainsi à un autre ensemble de facteurs exogènes, les discours très homogénéisants portant sur l'impératif de modernisation présents dans des textes publiés par des institutions politiques. D'où vient cet impératif ? La raison principale trouve son origine dans le manque de financement auquel les universités doivent faire face, du fait de la crise

financière mondiale, au moment où la demande de diplômes universitaires ne cesse d'augmenter⁶. D'où le thème central de la conférence générale intitulée "*Institutional Management in Higher Education Conference*" organisée en septembre 2010 à Paris⁷ (« L'enseignement supérieur dans un monde en profonde mutation : Faire plus avec moins. »). Barbara Ischinger, directrice à la Direction de l'éducation de l'OCDE, a déclaré que, face à la crise financière mondiale, les institutions d'enseignement supérieur doivent devenir plus malignes et travailler de manière plus habile et plus intelligente. Dans la même logique, le Massachusetts Institute of Technology ou MIT, une des universités les plus prestigieuses du monde, vient de prendre la décision de transformer l'accès au portail de ses cours⁸, jusqu'à présent gratuit, en une application payante. Il s'agit d'une réponse stratégique à la crise financière.

En France, l'argument des contraintes économiques est accompagné par toute une série de réformes, depuis la loi de 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, et les modèles établis se bousculent. Les organisations pédagogiques qui, selon Bourdin (2008 : 128) « [...] oscillent entre un modèle bureaucratique et un modèle émergent fondé sur une auto-organisation, parce qu'elles sont à la fois hiérarchisées et participatives [...] », tendent désormais vers un modèle managérial renforçant le principe d'efficacité et le principe de compétition, en s'appuyant sur les outils technologiques. Cependant « la France accuse un retard dans la mise en oeuvre et dans l'usage fait de ces nouvelles technologies » même si « Beaucoup de conditions favorables à l'usage des TICE sont réunies en France », souligne le Rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif du MEN (2007). Nous considérons ici les universités sous un angle pragmatique,

⁶ Pour une vision de l'ensemble des facteurs, cf. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.

⁷ Cette conférence est organisée tous les deux ans. Elle réunit un public de décideurs politiques, des dirigeants institutionnels et des experts universitaires de l'enseignement supérieur.

http://www.oecd.org/site/0,3407,fr_21571361_43541789_1_1_1_1_1_1_1,00.html

⁸ Depuis 2002 le MIT a mis la totalité des cours en ligne sous le nom de OpenCourseWare.

utilitaire et stratégique, en tant qu'elle sont régies par le calcul rationnel de la concurrence et des critères d'efficacité quantitative. Nous les considérons donc plutôt comme des organisations que comme des institutions poursuivant une mission d'intérêt général (Salvador, 2006). La question qu'on peut poser est de savoir si les universités, considérées en tant qu'organisations pédagogiques, encouragent le développement des nouvelles compétences et favorisent l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques comme élément essentiel du processus de modernisation.

Les injonctions au professionnalisme contre l'autonomie professionnelle

Cette double dynamique de transformation organisationnelle des universités et de croissance quantitative et qualitative de la compétence et de la connaissance technologique induit une déstabilisation du référentiel professionnel⁹ et une remise en question du métier d'enseignant universitaire. Dans ce même chapitre, Marie-José Barbot et Luc Massou remarquent également cette absence de référentiel métier pour l'enseignant en soulignant qu'en même temps le métier de chercheur est de plus en plus formalisé par des critères de qualification et par l'introduction des évaluations qualitatives et quantitatives de la production. Mais quelles sont les significations des termes « profession », « professionnalisation » et « professionnalisme » ? En étudiant la littérature, nous observons à quel point il est difficile de donner à ces termes une définition exacte. La conclusion de Bourdoncle, Mathey-Pierre (1995 : 147) concernant le mot « professionnalité » est applicable aux autres dérivés de la racine « profession » : « [...] la professionnalité nous laisse dans l'incertitude quant à son sens et sa fonction dans le discours social. Le succès des mots étant souvent à la mesure de la

⁹ Nous utiliserons ici le terme du « référentiel » non pas comme un ensemble de documents écrits définissant des programmes à suivre selon les différents niveaux d'études, mais comme un ensemble d'éléments constituant un système de référence, comme « un espace de sens qui donne à voir le monde » (Muller, 1995 : 159).

diversité des intérêts qui s'en saisissent, nul doute que ce mot ambigu connaîtra encore une belle fortune, malgré ou plutôt à cause de la multiplicité de ses connotations. » Un constat semblable se dégage de l'ouvrage de Dubar et Triper (2003) qui définissent quatre sens correspondant à quatre points de vue sur la « professionnalisation ». Celle-ci peut être considérée comme une déclaration de l'identité, comme une position selon la fonction exercée, comme un métier selon une logique de spécialisation, enfin comme un emploi, selon la classification professionnelle. Nous ne tenterons donc pas une énième redéfinition de ces termes mais nous contenterons de souligner deux aspects de leurs usages selon les intérêts des locuteurs qui les utilisent.

En premier lieu, la « professionnalisation » du métier d'enseignant est devenue une sorte d'injonction dans les discours officiels sous-entendant que la formation universitaire serait déconnectée de la vie réelle, professionnelle. Ce discours est une incitation forte au développement des nouvelles compétences des enseignants-chercheurs visant à favoriser la formation professionnalisante, une sorte de formation appliquée visant des débouchés sur le marché de l'emploi. Cette injonction renforce les menaces pesant sur les professions bien établies que Champy (2009) recense de la manière suivante. Selon l'auteur, on peut distinguer quatre menaces liées entre elles : le déclin de l'autorité des professionnels, l'accroissement du contrôle managérial, l'éloignement des lieux de régulation qui deviennent supranationaux, la normalisation des pratiques. De fait, l'autorité de l'enseignant est remise en question à la fois par les étudiants qui sont déroutés par la diversité des nouvelles pratiques et par les autorités qui exigent de nouvelles compétences au nom de la professionnalisation, sans offrir les conditions adéquates pour leur acquisition et leur développement. C'est le constat résultant de la récente étude de la Commission Européenne sur le l'apprentissage informel dans des réseaux et des communautés en ligne (Ala-Mutka, Kirsti 2010 : 52) *Educational institutions should [...] enable and encourage teachers to participate in in-service training and obtain*

*new digital and pedagogical skills on a systematic basis. [...] Currently, this is not necessarily true [...]*¹⁰. En ce qui concerne le contrôle managérial, il n'est actuellement que tendanciel en France, mais l'esprit est introduit par la loi LRU (cf. voir l'article de Marie-José Barbot et Luc Massou dans ce chapitre). L'influence des instances supranationales est très forte dans le monde universitaire français où les recommandations du processus de Bologne se sont faits fortement sentir. On peut également remarquer une forte tendance à la normalisation dans les domaines où les pratiques la permettent, en particulier dans les sphères concernées par les nouvelles technologies dans le but d'assurer l'interchangeabilité des informations à une large échelle. La normalisation repose sur la codification des connaissances dont les avantages sont multiples (Foray, 2000 : 48) : "[...] une connaissance codifiée est aisément reproductible ; ce qui permet d'en multiplier les "copies"; Ceci en améliore les conditions de recherche et de transportabilité[...]."

Cependant, le cœur du métier d'enseignant est son autonomie professionnelle. Dans un dispositif de formation classique, l'enseignant est le maître d'œuvre qui, de manière autonome, gère une somme de fonctions liées à l'apprentissage. Il est un « bricoleur », un gestionnaire de l'imprévu, un créateur perpétuel seul face aux étudiants, il utilise en grande partie des connaissances tacites non codifiées et difficilement codifiables. Baron et Bruillar (2000 : 9) ont déjà souligné cette spécialité du métier d'enseignant : « *au contraire des connaissances techniques, qui sont générales les compétences didactiques et pédagogiques sont fortement contextualisées et peu codifiées* ». De plus, la présence et l'utilisation massive des nouvelles technologies produisent des modifications importantes des infrastructures des environnements pédagogiques, ce qui augmente le nombre d'instruments et de pratiques non stabilisés et non codifiés. C'est dans ce contexte d'incertitude qu'on voit émerger ce qu'on appelle une logique de compétences.

¹⁰ Les institutions éducatives devraient systématiquement encourager les enseignants à suivre des stages afin d'acquérir des nouvelles compétences numériques et pédagogiques. Pour le moment, ce n'est pas toujours le cas. (Ma traduction).

Compétences au croisement des multiples logiques d'acteur

Les universités considérées en tant qu'organisations pédagogiques sont marquées par une contradiction forte. Elles ont besoin d'enseignants et d'enseignants-chercheurs possédant des compétences technologiques et pédagogiques liées aux nouveaux environnements d'apprentissage afin d'assurer leur modernisation, mais la valorisation de ces compétences leur échappe¹¹. En réalité, la valorisation des 'compétences' s'oppose à la valorisation des 'savoirs', ce qui met en évidence l'existence de deux logiques dans la définition du métier et de la profession des enseignants universitaires : la logique de compétence par opposition à celle de la qualité. Les enseignants-chercheurs sont des fonctionnaires, or ces derniers *« relèvent de dispositifs instaurant une régulation « statutaire », fondée sur une légitimité bureaucratique. »* (Dubard, Tripier, 2003 : 150). Leur profession est définie par une qualification fondée sur des connaissances formelles attestées par des titres et des diplômes. Cette logique revendique l'autonomie et la distinction statutaire ; la référence identitaire principale est alors la qualification (Dubar, Tripier, 2003). Dans ce sens les enseignants-chercheurs n'ont pas les mêmes références identitaires que les enseignants du second degré, PRAG et PRCE, qui n'ont pas les qualifications pour des titres universitaires et qui sont recrutés selon leurs compétences. C'est une autre manière de dire qu'en milieu universitaire, la valeur réputationnelle fondée sur les compétences ne trouve guère de légitimité et manque de « lettres de noblesse ». On peut constater que les statuts socio-professionnels divisent le corps des enseignants par rapport à la valorisation des compétences professionnelles.

Nous pouvons également détecter un autre type de conflit. Les transformations organisationnelles des universités entraînent la formation de groupements professionnels.

¹¹ L'unique critère de valorisation du travail de l'enseignant chercheur est fondé sur les activités de recherche, selon les critères de l'AERES.

Dans le cas de la mise en place d'une infrastructure technologique pour les enseignants et les étudiants de l'IUFM, quatre groupes ont été identifiés (Barna, 2009): 1) les membres de la direction, 2) les enseignants, experts pédagogiques, 3) les experts en technologies et 4) les experts en indexation des ressources numériques pédagogiques. Selon les conclusions de cette étude, chacun de ces groupes d'acteurs agissait selon les logiques propres à son groupe et aux sphères qu'ils représentent, or le flou régnant autour des compétences de chaque groupe et donc de chaque individu, est devenu une source de conflit importante et un obstacle majeur à sa réalisation du projet. En définitive, les choix technologiques et techno-pédagogiques ont été faits sans prendre en compte l'avis du groupe des « experts pédagogiques » et ont favorisé les compétences technologiques au détriment des compétences pédagogiques. Dans le processus d'innovation à l'œuvre, cette dominance technologique était la conséquence de l'évolution d'une logique d'innovation fondée sur l'enrôlement des acteurs vers une logique bureautique. Le résultat est à la fois l'inexistence du dispositif, malgré l'affichage officiel, et une grande méfiance de la part des enseignants et des enseignants-chercheurs à l'égard des innovations technologiques. Cette méfiance se mêle à la crainte que les cours numériques ne concurrencent l'enseignement présentiel et entraînent la diminution des heures consacrées à ce dernier. Elle figure parmi les tensions évoquées également par Marie-José Barbot et Luc Massou dans ce chapitre. Une autre crainte, également formulée par ces deux auteurs, selon laquelle l'usage des TICE serait chronophage, a été assez rapidement dissipée au départ lors du processus d'enrôlement des enseignants dans le projet. Elle est revenue quand les autres groupes sont devenus dominants par rapport au groupe des enseignants.

Nous pouvons conclure que le milieu universitaire est doublement plombé par l'émergence de la logique de compétence quand celle-ci n'est pas accompagnée par une véritable transformation organisationnelle. D'une part elle entre en conflit avec la logique de qualification, trait de la profession établi depuis longtemps, d'autre part, elle subit les

conséquences du caractère flou et incertain des nouvelles professionnalités dans lesquelles les compétences ne sont ni clairement définies ni délimitées par groupes.

Nouvelles professionnalités, dynamique identitaire et montée des singularités

Nous l'avons vu, l'identité professionnelle d'un enseignant-chercheur repose sur l'acquisition d'une valeur "réputationnelle", en d'autres termes selon un principe de singularisation, (Boltanski, Chiapello, 1999 : 559). Les compétences technologiques et pédagogiques acquises par les enseignants et enseignants-chercheurs ne sont pas reconnues comme faisant partie de leur capital culturel institutionnalisé, dans la mesure où elle n'est pas sanctionnée par un titre universitaire. La validation de ce type de compétences est réalisée par les certifications C2i ou C2i2e, or le propre d'une certification est de montrer l'opposition entre la valeur académique d'un diplôme obtenu pour la vie et la valeur d'échange d'une certification rapidement obsolète. Même si elle n'est pas exigée des enseignants et enseignants chercheurs en poste, la certification devient progressivement obligatoire pour les étudiants, il importe donc de comprendre le statut de ce type d'évaluation. Le fait que la certification des compétences ne soit pas liée à un niveau d'études universitaires et puisse être totalement déconnectée d'une formation universitaire en présentiel constitue un authentique changement de paradigme que la généralisation des TIC ne font que renforcer. Les TICE fonctionnent ici en effet comme révélateur (cf : voir la conclusion du chapitre de Marie-José Barbot et Luc Massou dans cet ouvrage) des processus en cours, à savoir l'éclatement des lieux et des modalités d'acquisition du savoir. Ainsi les universités ne sont-elles plus les lieux uniques d'apprentissage et ce dernier n'est plus uniforme. L'évaluation des connaissances sous la forme de certifications devient un outil de valorisation des compétences acquises pendant, mais aussi en dehors, de la formation universitaire. L'identité de l'enseignant est remise en question car ses nouvelles

fonctions ne sont pas clairement définies : il se situe dans un cadre universitaire en profonde mutation où il doit inventer ses fonctions en reliant ce cadre à un contexte extérieur encore moins maîtrisé. Les changements institutionnels et organisationnels de notre société transforment l'expérience des individus et « *la perception des phénomènes sociaux s'effectue à partir de l'horizon liminaire des expériences individuelles* » selon Martuccelli (2007 :74). A partir de ce constat, Martuccelli (2010) développe le concept de singularité différent de celui de Boltanski et Chiapello (1999). Il affirme que nous sommes en face d'une accentuation généralisée de la singularité qui est à la fois une réalité et un projet pour la vie sociale contemporaine (Martuccelli, 2010 : 15). Se dessine ainsi un mouvement dialectique entre une affirmation identitaire renfermant les enseignants et enseignants-chercheurs dans un même groupement professionnel et une aspiration à exprimer toutes les facettes d'une pluralité identitaire permettant à chacun d'afficher sa singularité.

Au niveau organisationnel, la redéfinition de la profession d'enseignant dans le nouveau contexte se heurte à deux tendances contradictoires à l'oeuvre : normalisation (standardisation) *versus* singularisation. Au plan institutionnel, la normalisation devient un moyen important de stabiliser des outils, des méthodes, des fonctionnements et des dispositifs éducatifs en général. Cependant la montée en puissance de la singularité va à l'encontre de cette tendance et génère des tensions d'autant plus fortes que la normalisation ne peut être perçue par les acteurs que comme "exogène" et donc coercitive.

Conclusion

La situation est d'autant plus complexe que de nouveaux types de prestations de service sont en émergence et renforcent les difficultés d'une redéfinition de la profession d'enseignant dans ce nouveau contexte. Nous pensons en particulier à deux types de prestation : l'un est lié à la

complexification de la médiatisation des environnements d'apprentissage (Peraya, 2009), l'autre à l'intermédiation, à savoir la mise en relation entre ressources et usagers, organisée par des « coordonnateurs entre offres et demandes » (Nguyen, 1999). Ces nouveaux services représenteront-ils de nouvelles divisions du travail ? Contrairement à ce qui passe dans le monde de l'entreprise où innovation technologique et innovation organisationnelle se développent en même temps de manière intense (Auber, Caroli, Roger, 2006), dans les institutions d'enseignement supérieur les liens sont nettement moins évidents en ce que concerne le travail des enseignants et des enseignants-chercheurs. Pour comprendre la façon dont des projets de modernisation évoluent et font naître de nouveaux dispositifs pédagogiques reposant sur les TIC, il faut mettre en évidence les relations complexes se nouant entre les différents acteurs. Il est donc nécessaire d'élargir le cadre de l'analyse en prenant en compte la diversité de leurs logiques.

Références

- Ala-Mutka, Kirsti, *Learning in Informal Online Networks and Communities*, Institute for Prospective technological Studies, Joint Research Center, Séville, 2010.
Accès : <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56310.pdf>, consulté le 09/05/2011
- Alevizou P., Conole G., 2010, A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education, Milton Keynes (UK), Higher Education Academy. Accès : http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf, consulté le 09/05/2011.
- Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E., 2009, Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution ; A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO.

- Aubert P.; Caroli E. ; Roger M., 2006, Nouvelles technologies et nouvelles formes d'organisation du travail : quelles conséquences pour l'emploi des salariés âgés ?, *Revue économique*, vol. 57, no 6, p. 1329-1349.
- Barbot, Marie-José, Rivens Mompean, Annick, 2009, *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*, *Collectin UL3*, Lille : Université Lille3, 209 p.
- Barna, J. (2009) L'accompagnement au croisement d'enjeux pédagogiques, institutionnels et organisationnels, pp 141-156, in Barbot & Rivens, dir., *Dispositifs médiatisés en langue et évolutions professionnelles pour l'accompagnement - tutorat*. Collection UL3, Université Charles-de-Gaulle - Lille 3.
- Baron Georges-Louis, Bruillard Éric, 2000) Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation : Quelles compétences pour les enseignants ? *Educations & formations*, n° 56, MENRT, p. 69-76.
- Bassy A.-M., Bardi A.-M., Lepetit P., Lesné J.-F., Pecker A., 2007, Rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Boltansky, L., Chiapello, È., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, 844 p.
- Bourdin, Sylvie, 2008, Approche communicationnelle du changement organisationnel : organisations pédagogiques, TICE et situations de communication. *Sciences de la Société*, n° 74, Approches communicationnelles des organisations, p.123-140.
- Bourdoncle, Raymond, Mathey-Pierre Catherine, 1995, Autour du mot «professionnalité» *Recherche et Formation* N° 19, pp. 137-148.
- Castells, Manuel, 1998, *La société en réseau*, Fayard, p.420
- Chaptal A., 2009, « Les cahiers 24 x 32. Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution, Stifec, volume 16, 2009, pp 1-37 , Accès : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/04-chaptal/sticef_2009_chaptal_04p.pdf.

consulté 09/05/2011.

Champy, Florent, 2009, La sociologie des professions . PUF, Coll. "Quadrige Manuels", p. 194.

Conole, G. & Alevizou, P. 2010. *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Report commissioned by the Higher Education Academy. Accès : http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf, consulté 09/05/2011.

De Rosnay, Joël, 2009, Du Pasteur au Passeur : Naviguer dans les nouveaux espaces et labyrinthes de la connaissance, Revue « *Points de vue initiatiques* », *Enseigner, éduquer, transmettre*, N° 152, Accès : http://www.cite-sciences.fr/derosnay/articles/Pasteur_Passeur.html, consulté le 09/05/2011

Dervin, Fred, 2009, Nouveau positionnement des acteurs en études française en Finlande, in *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat, Collectin UL3*, Lille : Université Lille3, 209 p.

Dubar, Claude, Tripier, Pierre, 2003. *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin/VUEF, 256 p.

Foray, Dominique, 2000, *L'économie de la connaissance*, Paris : Repères, Éditions La Découverte, 123 p.

Faure,S., Soulié, C., Millet M., 2005, Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la “table des valeurs académiques” ? Rapport d’enquête, Juin 2005. Accès : <http://www.liens-socio.org/Le-travail-des-enseignants>
Consulté le 29/04/2011.

Geneviève Jacquinot, 1996, Les NTIC : Ecrans du savoir ou écrans au savoir in *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère* Tome 1, Cahiers de la Maison de la Recherche Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.

- Martuccelli, Danilo, 2007, La sociologie aux temps de l'individu, *Interrogations* ?, N°5
 Décembre 2007, Accès : http://www.revue-interrogations.org/fichiers/107/La_sociologie_aux_temps_de_l_individu.pdf, consulté le 09/05/2011
- Martuccelli, Danilo, 2010, *La société singulariste*, Paris : Armand Colin, 258 p.
- Miège, Bernard, 2004, *L'information – communication, objet de connaissance*, Bruxelles : Éditions De Boeck Université,. 248 p.
- Moeglin Pierre, 2010, *Les industries éducatives*, Paris, P.U.F. « Que sais-je ? », 128 pages.
- Muller, Pierre. Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. *In*,
 Faure, A., Pollet, G., Warrin, P., dir., *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* Paris : Éditions l'Harmattan, 1995.p. 153-179.
- Nguyen, Godefroy, Dang, 1999, « Du commerce électronique à l'intermédiation électronique » *in*. Brousseau, E.et Rallet, A. *Technologie de l'information, organisation et performances économiques*, Commissariat Général du Plan, Accès : http://www.brousseau.info/fr/publications/editions.php?pageid=plan_tics,
- O'Mahony, P., Marsh, J.B.T., 1995, « La technicisation de l'enseignement et le programme DELTA -1995 », *Technologies de l'Information et Société* , Volume 7, Numéro 1, pp 13-33. Accès : http://revues.mshparisnord.org/lodel/disparues/docannexe/file/103/TIS_vol7_n1_1_13_33-2.pdf, consulté le 09/05/2011
- Peraya, Daniel, 2009, Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation, Accès : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php, consulté le 09/05/2011.

Prensky, Marc, 2001, Digital Natives Digital Immigrants, Accès :

<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>, consulté le 09/05/2011.

Salvador, Juan, 2006 « Le combat de l'*Organisation* et de l'*Institution* », *SociologieS*

Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006. Accès :

<http://sociologies.revues.org/index582.html>, consulté le 09/05/2011.